La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana

Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe
en los Países Andinos (PROEIB Andes)
Universidad Mayor de San Simón – Cooperación Técnica Alemana (GTZ)

Documento de Trabajo

1. Puntos de partida

La cuestión de la interculturalidad en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (cf. López 1999). Esta noción surgió en el contexto de un proyecto educativo desarrollado con una población indígena en Venezuela (cf. Mosonyi y González 1974) y fue discutida y elaborada precisamente en el contexto de las preocupaciones iniciales del Proyecto Principal de Educación en su relación con los contextos indígenas latinoamericanos y específicamente en una reunión continental convocada conjuntamente por la UNESCO y el Instituto Indigenista Interamericano (cf. Mosonyi y Rengifo 1986).

También es menester tomar en cuenta que esta noción aparece ligada a la aún irresuelta problemática indígena y a la emergencia desde hace no más de veinte años de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano: un movimiento indígena, primero nacional, y, luego, regional, que removió la consciencia de las sociedades latinoamericanas. Claro está que ello ocurrió en unos países más que en otros. Desde entonces se ha puesto nuevamente sobre el tapete una situación aparentemente resuelta pero que había sido más bien encubierta por la tradición homogeneizante así como por la ideología del mestizaje que primaron en la región desde principios de siglo y marcaron la literal exclusión de las sociedades indígenas en la construcción de las sociedades autodefinidas como nacionales. En este contexto, ahora la interculturalidad como alternativa a ese mestizaje uniformizador impregna las propuestas de las organizaciones indígenas en relación, sobre todo aunque no exclusivamente, con la educación.

Y es que en el proyecto del mestizaje a la escuela le tocó actuar como punta de lanza ya que nuestros Estados vieron a la educación como la institución privilegiada para

propiciar la aculturación de los indígenas latinoamericanos y su asimilación al cauce de la sociedad criolla englobante, como resultado de su aprendizaje de las formas hegemónicas de actuar, sentir, ser y pensar (cf. López 1998). Demás está decir que, en aras de la construcción de una identidad y cultura nacionales, el proyecto uniformizador suponía un desaprendizaje paulatino, pero seguro, de las instituciones y expresiones culturales y lingüísticas propias. En ese marco, integración fue asumida no como articulación democrática ni menos aún como la cohesión social en aras de ideales comunes sino, más bien, como la absorción o asimilación cultural y lingüística de las minorías sociológicas indígenas --que en varios casos constituían verdaderas mayorías nacionales-- por parte de los sectores hegemónicos de nuestras sociedades.

Lo cierto es que pese a ese proyecto uniformizador y homogeneizador implementado a lo largo del siglo XX, tanto desde el Estado como desde la propia sociedad civil, subsisten aún más de 40 millones de indígenas en América Latina, lo que equivale a un 10% de la población total de la región (cf. González 1994). También sobreviven más de 500 lenguas indígenas diferentes y un sinnúmero de conocimientos, tecnologías y saberes indígenas producto de miles de años de convivencia con la naturaleza y de una experimentación que garantizó la supervivencia de pueblos indígenas diferentes. Tal continuidad supuso también la apropiación, adaptación y/o adopción de productos culturales ajenos necesarios para la vida contemporánea; vale decir, una interculturalidad vivida y sentida, aunque en detrimento de lo propio en tanto se desarrolló en un marco de colonización que propugnaba más bien la aculturación de las poblaciones sojuzgadas.

No obstante, al final del siglo XX es necesario reconocer a través del continente una cierta recuperación de la visibilidad y condición indígenas. En países como Argentina, Chile y Costa Rica, por ejemplo, que se consideraba totalmente castellanizados y en los cuales los indígenas habían sido relegados a una mayor invisibilidad oficial que en los demás, la reemergencia de la población indígena es tal que sus demandas y necesidades comienzan a ser asumidos por los gobiernos nacionales. Tal emergencia y la mayor visibilidad de la que gozan las poblaciones indígenas es producto también del avance del movimiento indígena, tanto en el ámbito nacional como continental, y de la mayor conciencia internacional respecto a la diversidad y a la situación de postergación de la población indígena y de la deuda histórica resultante de la colonización y de la consecuente subalternidad. No es raro por ello que en 1990 la Organización Internacional del Trabajo dictase el convenio 169 sobre Pueblos Indígenas, que esté discusión en Ginebra una Declaración Universal de Derechos

Indígenas en el concierto de las Naciones Unidas y que este mismo organismo declarase a 1993 como el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas y aceptase en su seno, el año 2000, un Foro Permanente de Pueblos Indígenas.

La visibilidad mencionada, de otro lado, está también relacionada con esa suerte de reavivamiento o renacimiento étnico que, desde lo indígena, experimenta el continente y que ha tenido influencia en otras comunidades étnicas como las afroamericanas, por ejemplo. Este nuevo movimiento, por lo demás, es coincidente con corrientes similares que se han dado en distintos lugares del mundo en las últimas décadas.

Este nuevo escenario, junto a la apertura de nuestros Estados con relación a la regionalización de nuestros mercados y a la globalización creciente de nuestras sociedades ha puesto la diversidad cultural y lingüística sobre el tapete y, como nunca antes, ha hecho evidente que ni el monolingüismo ni la uniformidad cultural constituyen el patrón común y que es más bien la heterogeneidad social, lingüística y la cultural la que caracteriza a nuestras sociedades.

No obstante, es menester reconocer que la presencia indígena en América Latina dista de ser uniforme y varía de país a país. Así, frente a aproximadamente un 60% de población indígena en Bolivia y Guatemala, estamos ante únicamente un 1,7% de indígenas en Colombia o incluso a un porcentaje mucho menor que éste en Brasil, país que hoy albergaría a sólo unos 300.000 indígenas. De igual forma, con la única excepción de Cuba, República Dominicana y Uruguay, todos los demás países de la región se caracterizan, en mayor o menor grado, por su condición multiétnica, pluricultural y multilingüe. Países como Brasil, con más de 170 idiomas diferentes, y Colombia y México, con 64 y 65 lenguas indígenas, respectivamente, se encuentran entre aquellos con mayor diversidad lingüística. Esta, sin embargo, es una característica que atraviesa toda la región, pues incluso en países como Argentina, Chile, Costa Rica y El Salvador se siguen reproduciendo distintos idiomas indígenas, aunque en condición de minoritarios.

Pese a lo reducido de la población indígena en sus territorios, Estados como Brasil y Colombia, junto a otros, reconocen hoy en sus renovadas constituciones el carácter diferenciado de estas poblaciones así como también, de un lado, el derecho que ellas tienen respecto de su continuidad como pueblos diferentes y, de otro, la responsabilidad que el Estado tiene y asume frente a ellos y sus necesidades materiales y espirituales, dada su condición de ciudadanos de un país multiétnico,

pluricultural y multilingüe. Como veremos más adelante, el reconocimiento del carácter plural de nuestras sociedades parece ser una constante que marca hoy, por lo menos, el discurso político en la región.

En estas primeras consideraciones cabe finalmente precisar que desde una perspectiva idiomática, la interculturalidad latinoamericana está relacionada, en primer término, con ese más de medio millar de idiomas indígenas u originarios a los que nos hemos referido y con los patrones culturales y visiones del mundo que tales idiomas vehiculan; en segundo término, con la existencia de lenguas criollas[1] --como el papiamento del Caribe holandés o el francés creole hablado en Haiti o el castellano palenquero del Caribe colombiano-- y de las culturas que en ellas se expresan; y, en tercer término, por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración europea y asiática.

1.1 Población indígena, educación y exclusión

Como se ha sugerido, pese a la ya tradicional y usual referencia sobre la supuesta unidad idiomática latinoamericana y la herencia histórica ibérica o luso-hispánica que nos une, es menester destacar el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe que caracteriza tanto a nuestra región como la existencia innegable de una o dos lenguas comunes. Por largo tiempo se intentó, primero, ignorar dicha diversidad y posteriormente, erradicarla por medio del sistema educativo, haciendo de éste una herramienta para la homogeneización lingüística y cultural, sobre todo cuando la diversidad estaba referida a lo ancestral indígena.

Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendada, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que decía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar. Tan cierta esta situación que en las décadas del ’30 y el ’40 estas campañas fueron ejecutadas a través de las así denominadas brigadas de

culturización indígena, como si únicamente la impuesta mereciese la denominación de *cultura*.

La exclusión a la que aludimos no ha sido sólo simbólica. De hecho y hasta hoy, por lo general, ser indígena en América Latina equivale a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y rezago, incluido el educativo (cf. Patrinos y Psacharopoulos 1995, D'Emilio 1995). Uno podría discrepar con los indicadores utilizados por los estudios de pobreza, sobre todo en cuanto, por lo general, pasan por alto consideraciones de tipo cultural y, a menudo, se basan en parámetros relativos al contexto urbano y a determinados sectores sociales. No obstante, es menester tomar en cuenta que incluso cuando se compara el medio rural indígena con el medio rural criollo, se observan serias desventajas para los primeros. Tales disparidades tienen que ver tanto con aspectos educativos, como de salud y salubridad como nutricionales (cf. D'Emilio 1995). De ahí que se considere que ser indígena es igual a ser pobre.[2] La gravedad de la situación es tal que ahora se considera a la pobreza indígena como indicador de violación de los derechos humanos fundamentales.

Estas situaciones de pobreza, como es de suponer, guardan particular relación con la situación educativa y con los rezagos educativos encontrados en áreas indígenas. Así, por ejemplo, en Bolivia un educando de habla vernácula tiene el doble de posibilidades de repetir un determinado grado frente a su par que habla sólo castellano (ETARE 1993)[3]. Ello determina que el tiempo promedio para que un estudiante concluya seis grados de escolaridad sea de 12,8 años (Ibíd). Lo propio ocurre en Guatemala, país en el que un alumno requiere de 9,5 años para completar sus primeros cuatro de escolaridad formal (cf. Psacharopoulos 1992). Situaciones como éstas son producto del hecho que el sistema educativo falla al no tomar en cuenta las particulares condiciones lingüísticas y culturales del entorno en el cual se instala, ni tampoco las necesidades de aprendizaje derivadas de ella.

Con la excepción de Brasil y de algún otro país, por lo general, coinciden también las áreas de mayor analfabetismo con aquellas de mayor concentración de población indígena. Son estas mismas zonas las que por lo general se caracterizan por altos índices de repetición (cf. Amadio 1995) y de deserción escolar. Y es que en las zonas rurales en las que una lengua indígena es vehículo preferente de socialización e interacción social y comunitaria y en las que la escuela ignora esta situación, los

educandos son expulsados del sistema educativo formal a temprana edad ante su imposibilidad de dar cuenta de lo que allí ocurre y se dice.

Cuando de la educación formal se trata, la exclusión se traduce también en una aguzada pobreza educativa, producto, entre otras cosas, de la insensibilidad de los sistemas educativos que, hasta hace muy poco, no tomaban en cuenta las particularidades lingüísticas, culturales y sociales de los educandos que hablan una lengua distinta al idioma hegemónico, idioma desde y en el cual se organizan los currículos escolares. Tal pobreza es producto también de la incapacidad de los sistemas educativos latinoamericanos para tomar en cuenta las experiencias, saberes y conocimientos de los educandos a los que atienden, pese al discurso casi generalizado de las necesidades básicas de aprendizaje y a la asunción, a menudo acrítica, de perspectivas pedagógicas constructivistas. Es igualmente resultante de la tendencia homogeneizante y universalizadora que ha orientado y aún marca a la educación latinoamericana que tomó como modelo el modo de vida y la visión del mundo compartidos por los sectores medios y altos que tienen a un idioma europeo como lengua de uso predominante o exclusivo y a patrones culturales de corte occidental como referentes. Todos estos factores han incidido en la configuración de una propuesta educativa pobre que redunda en resultados que también lo son cuando de atender a la población indígena se trata.

1.2 La lucha por la inclusión y los prolegómenos de la noción de educación intercultural

Desde temprano las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación e incluso aportado decididamente para que la escuela llegue a las comunidades indígenas, ya sea construyendo ellos mismos locales escolares o incluso cubriendo inicialmente el salario de los docentes, como mecanismo para forzar a que, posteriormente, el Estado asuma su responsabilidad para con ellos. En ocasiones, la demanda frente al Estado respecto del acceso a la educación y de la inclusión de la población indígena en el servicio educativo llevó a situaciones delicadas y aún violentas, como ocurrió por ejemplo a fines del siglo XIX y principios del XX en diversas localidades indígenas de Bolivia y el Perú. Cabe sin embargo, precisar que en muchos casos esta lucha se dio también desde la legalidad y apelando a la legislación vigente dada por los sectores criollos en el poder que en el papel reconocían el derecho a la educación y a la igualdad ante la ley (cf. Conde 1994, para el caso boliviano).[4]

En esas épocas las reivindicaciones principales iban dirigidas hacia la oferta curricular hegemónica y hacia la apropiación de la lengua escrita y del idioma hegemónico, códigos a través de los cuales podían asumir la defensa de sus intereses tanto colectivos como individuales. La posesión de la lengua hegemónica y la lectura y la escritura en ella se convirtieron en las principales demandas. Todo ello ocurría en un momento histórico en el cual la invisibilidad de la población indígena era deliberadamente mayor que nunca y, en el cual primaba la construcción de la nación y de la unidad nacional y se consideraba que cualquier reconocimiento de la diversidad ponía en riesgo tal predicamento.

Décadas más tarde y también en respuesta a tales demandas surgió lo que se conoce como educación bilingüe de transición, la misma que por lo menos reconocía el carácter diferenciado de los idiomas en conflicto y recurría al uso transitorio de los idiomas indígenas, por lo menos para facilitar la apropiación de un idioma europeo así como del código escrito en éste. Los contenidos curriculares, sin embargo, seguían siendo los mismos y no se reconocía el hecho que los educandos indígenas provenían de historias y tradiciones diferenciadas. Esta inclusión parcial, desde el dominio lingüístico, continuó de hecho excluyendo a la población indígena en tanto negaba o ignoraba su bagaje cultural. Bajo esta orientación en las décadas de los 60 y 70 se desarrollaron importantes proyectos de educación bilingüe en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú y Argentina, por ejemplo.

Con la emergencia del movimiento indígena en los años ’70, con el avance y evolución de estos mismos proyectos de educación bilingüe de transición y con la mayor reflexión académica y conocimientos científicos sobre el bilingüismo, en general, y la adquisición de segundas lenguas, en particular, surgió un nuevo modelo de educación bilingüe: el de mantenimiento y desarrollo. Por educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo se entiende un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua. De esta manera, la educación se vehiculaba en dos idiomas y fomentaba el aprendizaje y desarrollo de dos idiomas: el materno y uno segundo. La escuela pasó así a convertirse en un espacio de consolidación de las competencias idiomáticas de los educandos y de refuerzo de las lenguas ancestrales amenazadas por la glotofagia dominante.

Desde los mediados de los años 70, aunque más decididamente desde los 80, esta misma reflexión conllevó casi simultáneamente a otra: la necesidad de transcender el

plano meramente lingüístico y de modificar los planes y programas de estudio; vale decir, con una nueva perspectiva de mantenimiento y desarrollo se vio también la necesidad de ingresar a una modificación substancial del currículo escolar, de manera que éste también diera cuenta también de los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales. Con ello se buscaba, de un lado, responder a las necesidades básicas de aprendizaje y, de otro, acercar aún más la escuela a la comunidad y a la vida de los sujetos a los que pretendía servir. De esta forma, la educación en áreas indígenas se fue convirtiendo en algo más que una educación bilingüe y comenzó a autodefinirse como educación bilingüe intercultural o educación intercultural bilingüe (EIB).

1.3 Significado y sentido de la interculturalidad en la educación

La EIB es, por lo general, una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la propia cultura universal. Es también una educación vehiculada en un idioma amerindio y en castellano o portugués que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo.

La denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. La dimensión intercultural de la educación está también referida tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanentes entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de mejores condiciones de vida.

Desde esta perspectiva, se trata de una propuesta dialógica y de encuentro y complementariedad entre culturas de raigambre diferentes. Así, la EIB se convierte en mucho más que la simple enseñanza de lenguas y que una mera enseñanza en dos lenguas diferentes y está destinada a generar una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar.

Es por ello que ahora en varios países, y en el marco de las reformas educativas en curso, se apela a la noción de interculturalidad para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas. A partir de entonces, la interculturalidad se postula como un rasgo fundamental de la educación de todos y se convierte, por lo menos en el plano declarativo, en una transversal de las propuestas curriculares, como ocurre en Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Perú, o en un eje de todo el sistema educativo, como es el caso de la nueva educación boliviana.

Gradualmente, sin embargo, la noción de interculturalidad comienza a transcender la relación entre indígenas y no-indígenas para aplicarse también a contextos más amplios relacionados con la presencia afroamericana y con la de las minorías étnico-culturales resultantes de la migración extranjera a la región. En este sentido, la propuesta de educación intercultural contribuye de manera más general a la construcción de una pedagogía de y en la diversidad.

1.4 Similitudes y diferencias con las lecturas de la diversidad sociocultural y lingüística en otras regiones

La propuesta latinoamericana de educación intercultural guarda ahora alguna similitud con lo que, bajo el mismo término, se postula en algunos países europeos, como Alemania, España, Gran Bretaña, Holanda y Suecia, para abordar la situación derivada de la migración del Tercer Mundo hacia Europa y en respuesta a la xenofobia y al racismo que reaparecen en ese continente. De hecho, y sin que necesariamente hubiese habido intercambio o relación alguna, la adopción del término así como las propuestas europeas de interculturalidad son prácticamente coetáneas con las sudamericanas.

El contexto sociopolítico, sin embargo, es diferente al latinoamericano y mediante la interculturalidad se busca, de cierto modo y en algunos casos, asimilar a la población migrante --en su gran mayoría minoritaria-- al cauce de la cultura hegemónica, aunque planteándose también el enriquecimiento de ésta con elementos de las culturas de los migrantes, salvo aquellos, como los religiosos por ejemplo, que sustentan modos de pensar y también prácticas de vida. Ello ocurre, por ejemplo, con migrantes de algunas excolonias hacia metrópolis europeas, como en Francia, Holanda e Inglaterra. Paralelamente, en otros casos, esta educación fue pensada sólo para facilitar a los migrantes la comprensión del funcionamiento de la nueva sociedad y cultura

anfitrionas, pues se esperaba que la estadía de los trabajadores migrantes fuese transitoria, como se refleja de la propia denominación de “trabajador visitante” que se les da, por ejemplo, en Alemania.

La situación latinoamericana es realmente otra en tanto se trata en muchos sentidos de propiciar una relectura de la realidad “nacional”, así como de saldar una deuda histórica con su población indígena originaria que, en muchos casos, ha estado en contacto y conflicto permanente con las minorías blanco-mestizas, desde prácticamente el mismo momento de la colonización europea. No obstante, desde varios ángulos como los relacionados con la superación de la discriminación y del racismo, las propuestas europeas nos colocan ante interesantes coincidencias y paralelos que la educación latinoamericana podría aprovechar, particularmente cuando la educación intercultural europea ha avanzado, tal vez más que nosotros en la identificación de estrategias metodológicas que afectan también la interacción social y, por ende, la transformación de la prácticas cotidianas comunicativas y educativas en el aula y en la escuela (cf. Colectivo AMANI 1995; Muñoz, 1998).

Frente a la coincidencia parcial con las propuestas europeas de educación intercultural y al bagaje metodológico desarrollado por ellas, en los Estados Unidos la situación es todavía más diferente. Estas diferencias residen, primero, en cuanto a que allí, por lo general, se apela más bien a las nociones de multiculturalidad y de educación multicultural, pero no sólo en un sentido descriptivo sino también como propositivo.

En América Latina, la noción de multiculturalidad traduce y refleja una realidad: en su gran mayoría, nuestras sociedades son desde siempre multiculturales; frente a esta situación se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad. La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad.

En los Estados Unidos, en cambio, las nociones de multiculturalidad y de educación multicultural han sido asumidas para garantizar la actual situación de clara separación entre poblaciones y sociedades de distinta raigambre y hacen alusión a las poblaciones migrantes --a las anteriores como la africana o a las más recientes provenientes de distintas partes del mundo-- y no así a sus poblaciones amerindias originarias. Desde esta perspectiva, los migrantes deberían estar en condiciones de actuar eficientemente en la sociedad envolvente y paralelamente desarrollar su

existencia en sus comunidades o barrios de refugio. Desde esta perspectiva, la educación multicultural aparece dirigida a garantizar, de un lado, la reproducción de la multiculturalidad y, de otro, a facilitar un cruce de fronteras ágil y fluido, en beneficio de la sociedad envolvente. No se busca necesariamente diálogo, intercambio y complementariedad, en tanto está claro que el "American way of life" se presenta como inmodificable. Tal complementariedad, sin embargo, ocurre como resultado de la práctica social de los migrantes y en algunos casos de sus vecinos y amigos blancos y anglohablantes.

Es precisamente en función de los procesos sociales que ocurren en los Estados Unidos, producto de la interrelación entre portadores de culturas y lenguas diferentes, que, desde algunas corrientes de la pedagogía crítica estadounidense así como desde el discurso de la postmodernidad (cf. Giroux……, Hardgreaves….., Maclaren…..), se ha comenzando a plantear en las postrimerías del siglo XX una reinterpretación de la educación multicultural y del así llamado multiculturalismo que se asemejan, en cierto modo y en algunos planteamientos, a lo que en América Latina denominamos como educación intercultural e interculturalidad, respectivamente. Dicha reinterpretación busca la transformación de la educación estadounidense en su conjunto, en tanto se reconoce que la mayoría de los educandos de ese país está en contacto con población migrante y con culturas y lenguas diferentes y que este propio hecho está transformando la sociedad y cultura norteamericanas.

La propuesta de multiculturalismo --como la de la interculturalidad en el caso europeo-- busca superar la xenofobia y el racismo y promover la tolerancia frente a las diferencias culturales y lingüísticas. Persigue también, y desde la educación, transformar las prácticas de las aulas y escuelas estadounidenses así como el imaginario social de la nación, aunque sin necesariamente cuestionar sus bases. Esta propuesta apuesta también al aprendizaje de idiomas extranjeros por parte de los anglohablantes, de manera que, a través del conocimiento de un idioma extranjero, penetren otros mundos y otras formas de leer la realidad.

2. Situación actual de la interculturalidad en la educación latinoamericana

Si nos preguntamos por el estado presente de la relación entre interculturalidad y educación en América Latina es indispensable apelar a dos situaciones distintas: la primera es la relacionada con la educación de la población indígena y la segunda con la educación de los no-indígenas.

2.1 Interculturalidad y educación para la población indígena

En cuanto a este aspecto, es necesario dar cuenta del avance significativo en cuanto a la cobertura de la EIB en la región, aun cuando hasta hoy esté restringida, sobre todo, a los contextos rurales de la región. Cuando a fines de los años setenta, se estaba únicamente ante unos pocos países en los que se desarrollaban proyectos focalizados de educación bilingüe --Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Perú-- y sólo frente a uno que, por lo menos en su legislación, atendía la educación indígena a través de una modalidad ad hoc de cobertura nacional en áreas indígenas --México--, veinte años después en 17 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Surinam y Venezuela) se llevan a cabo programas y proyectos de esta índole. En dos de ellos, Ecuador y México, la EIB es de cobertura nacional y se ofrece a través de subsistemas del sistema educativo nacional o de un sistema paralelo al general, identificado como "hispano", como en el caso del Ecuador. En otros dos países, Bolivia y Colombia[5], la EIB tiene también cobertura nacional pero no se ofrecen desde una instancia específica del sistema educativo ni menos aún constituyen un sistema paralelo como en los dos casos anteriores; más bien, la EIB se ofrece en todas las áreas y localidades en las cuales un idioma indígena se constituye en la lengua de uso predominante de la población. En los demás países, salvo en Nicaragua y Paraguay, la EIB se ofrece a través de programas de amplia cobertura –como en Guatemala y Perú-- o de proyecto focalizados --como en Argentina, Brasil, Costa Rica, Chile, Honduras y Venezuela.

Los casos nicaragüense y paraguayo merecen particular atención. Nicaragua por tratarse del único país de la región que ha reconocido autonomías regionales multiétnicas en su costa caribe --la Región Autónoma del Atlántico Norte y la Región Autónoma del Atlántico Sur. Estos son espacios político-geográficos pero también étnicos en los que las lenguas indígenas son oficiales y en los cuales la EIB se dirige a toda su población indígena, hablante de miskitu, mayangna y rama, así como a sus pobladores afroamericanos hablantes de inglés creole y de garífuna.

Paraguay constituye también un caso especial en la región en tanto se trata del país bilingüe por excelencia, en tanto casi el 90% de la población nacional es bilingüe de guaraní y castellano. Se trata también del único caso en la región en el cual la población criolla se ha apropiado de un idioma indígena ancestral y lo ha adoptado como símbolo de identificación nacional. Si bien el castellano ostenta mayor valor funcional que el guaraní, este último idioma constituye un factor innegable de

nacionalidad, pues en el imaginario nacional para ser paraguayo es necesario hablar guaraní. En este contexto, la educación bilingüe es de cobertura nacional y, como en ningún otro país hasta ahora, se constituye en una modalidad de doble vía. Quienes tienen al guaraní como lengua de uso predominante aprenden el castellano en la escuela mientras que los hispano hablantes deben también aprender el guaraní. Desde la promulgación de la nueva constitución paraguaya en 1993, la educación paraguaya busca fortalecer el bilingüismo paraguayo, para, de un lado, ampliar el número de bilingües y, de otro, propiciar entre quienes ya lo son el desarrollo de la lectura y escritura en esta lengua. Lo anómalo del caso paraguayo reside en la escasa o nula atención que se presta a su población indígena y en la literal invisibilidad a la que se ha condenado a las minorías indígenas, pese a o más bien como resultado de lo avanzado de su postura bilingüista en cuanto a las mayorías nacionales.[6]

En cuanto a los avances en el campo jurídico, merece distinción que las constituciones de 11 de los 17 países en los que se hace alguna forma de EIB han sido modificadas, no sólo para dar cuenta de la heterogeneidad cultural y lingüística que los caracteriza sino también para reconocer el derecho de las poblaciones indígenas a recibir educación en lengua propia. En varios de estos países, la EIB encuentra ahora también nuevas posibilidades de desarrollo en el marco de las reformas educativas en curso; tal es el caso, por ejemplo, de Bolivia, Chile, Guatemala, Paraguay y Perú.

También es menester reconocer los avances en cuanto a la formación de recursos humanos, tanto en lo referente a la formación docente inicial como a la preparación de profesionales de nivel universitario. En cuanto a la formación inicial de maestros hay que señalar lo que ocurre a nivel de educación superior no-universitaria en: Bolivia, país en el cual se cuenta con 8 Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe; Ecuador, con 5 Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües; y Perú, con 3 Institutos Superiores Pedagógicos de Educación Bilingüe Intercultural y con otros 3 más que iniciarán su transformación en el año 2001 para formar profesores para la EIB. A ello se añade la formación docente a nivel universitario que ofrecen, entre otras, 1 universidad ecuatoriana, 1 universidad guatemalteca, 1 universidad peruana, 2 universidades chilenas, 6 universidades colombianas y varias de las sedes de la Universidad Pedagógica Nacional de México. A ello se añade en Guatemala la labor que realizan más de 15 escuelas normales de ese país en el nivel secundario, y, también en este nivel, en Bolivia con lo que ocurre a nivel de Bachillerato Pedagógico en 5 centros de esta índole. En Argentina y Brasil se forman también maestros

indígenas aunque en modalidades alternativas, en atención a la baja escolaridad formal que caracteriza a sus poblaciones indígenas.

La formación docente inicial de profesores indígenas se complementa con cuatro programas universitarios que ofrecen estudios de maestría directamente relacionados con la EIB: la Maestría en Sociolingüística y Educación de la sede de Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional de México; la Maestría en EIB de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala; la Maestría en Lingüística Andina y Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú; y la Maestría en EIB, en sus menciones de Formación de Formadores y Planificación y Gestión, que ofrece la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, para profesionales indígenas de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, en el marco del PROEIB Andes. A estas experiencias se sumará próximamente la Maestría en EIB que prepara un consorcio de tres universidades chilenas y que se ofrecerá simultáneamente en Arica, Santiago y Temuco. También debe considerarse en este rubro al Diplomado de Educación Intercultural ofrecido por la Pontifica Universidad Católica del Perú, aunque no está dirigido exclusivamente a profesionales indígenas.

En este recuento es necesario mencionar también la importancia que han tenido en la consolidación de esta modalidad los diversos seminarios y talleres internacionales destinados tanto a la reflexión conceptual como al intercambio de experiencias. Entre ellos destacan en la última década los seminarios de reflexión y análisis dirigidos a un balance y a identificar perspectivas de la EIB en América Latina, coorganizados por el PROEIB Andes, la Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional (DSE) y la OREALC-UNESCO y que desde 1996 han analizado la problemática del aprendizaje de las lenguas indígenas como lengua materna, del castellano como segunda lengua, de la matemática, así como la relación entre género, etnicidad y educación. También contribuyen al avance del campo, los Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe que se reúnen cada dos años desde 1995 y cuya IV versión tendrá lugar en Asunción, Paraguay en noviembre de 2000.[7]

Mención especial merece también la importancia que en el desarrollo y consolidación de la modalidad han tenido tanto la participación comunitaria como la intervención de las propias organizaciones indígenas. Desde temprano, la participación comunitaria ha constituido un rasgo esencial de este tipo de programas, ya sea porque sólo a través de la intervención directa de los hablantes de las lenguas indígenas era posible diseñar currículos y elaborar materiales educativos en estos idiomas, o porque se

recurría a maestros de las propias comunidades atendidas para implementar las propuestas educativas diseñadas. Más tarde y con la aparición del movimiento indígena, sus organizaciones representativas asumieron no sólo la reivindicación de la EIB sino también en muchos casos la orientación y gestión de este tipo de programas. Este tipo de intervención resultó determinante en el caso ecuatoriano, por ejemplo, hasta llegar a la situación actual en la cual la EIB, si bien depende del Estado, se desarrolla a nivel nacional por una suerte de cogestión entre el Estado y las organizaciones indígenas nacionales.

En lo que atañe a los resultados obtenidos, la aplicación de proyectos y programas de EIB en la región, a lo largo fundamentalmente de las últimas dos décadas, coincide en mucho, con otros llevados a cabo en otras realidades y, en tal sentido, contribuyen a la corroboración de algunas de las hipótesis centrales que sustentan el desarrollo de una educación bilingüe. Así, diversos programas de esta índole, han demostrado que el aprendizaje, la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas en la escuela enriquecen la educación de los educandos indígenas y además contribuyen a un mejor rendimiento escolar de los mismos. Esto es producto de que leer y escribir en la lengua materna no constituye, como hasta hace poco se creía, un obstáculo para el aprendizaje de un segundo idioma ni para el aprendizaje en general, sino más bien la base y el sustento de todo nuevo aprendizaje, incluido el lingüístico. Estos resultados a los que se llegó hace un buen tiempo en contextos tan distintos como el canadiense y el estadounidense con lenguas como el inglés y el francés, por ejemplo (cf., entre otros, Cummins 1984 y Collier 1992), fueron corroborados en evaluaciones de programas bilingües llevadas a cabo en México, Perú, Guatemala y Bolivia (cf. López 1998). Además, las evaluaciones realizadas en varios países latinoamericanos para establecer la conveniencia o no de seguir aplicando programas educativos bilingües, han concluido que: las competencias para la lengua escrita desarrolladas a través de una lengua pueden ser aplicadas a la lectura y escritura en otro idioma; y que los niños producto de una educación bilingüe logran también mejores resultados en la resolución de problemas matemáticos e incluso en el manejo escrito y oral del castellano (Ibíd).

Finalmente en cuanto a este punto se refiere, diversos estudios concluyen que el uso de la lengua materna incide positivamente en la participación e involucramiento de los niños y niñas en su aprendizaje. Se ha observado que la participación de los alumnos y alumnas es mayor en lo que toca a la participación oral en clase, así como en la relación con sus compañeros y maestros, tanto dentro como fuera del aula. Como se

sabe, en las aulas no bilingües la participación de los alumnos se limita, por lo general, al uso de monosílabos y a respuestas lingüísticamente previsibles. En las aulas bilingües en cambio, la participación fluye inusitadamente y los estudiantes contribuyen al desarrollo de sus aprendizajes; y al hacerlo participan espontáneamente. No obstante, cabe destacar que las escuelas bilingües, al igual que todas las demás escuelas, en general, requieren de cambios fundamentales destinados a enriquecer y a dotar de mayor calidad a los procesos de aula y a los intercambios maestros-alumnos para que, sobre la base de un cambio de perspectiva y de entendimiento de su rol en el aula y en el aprendizaje, los maestros y maestras favorezcan más, y desde una pedagogía más horizontal y democrática, la participación de los niños y niñas.

Se cuenta también con resultados igualmente importantes que dan cuenta, de un lado, del impacto positivo que la EIB tiene sobre la asistencia, la promoción y la disminución de la deserción y la repetición; de suyo, aspectos sumamente importantes en contextos de extrema pobreza como los indígenas. De otro lado, los resultados obtenidos nos permiten evidenciar el papel movilizador, y por ello político, que tiene la EIB en tanto favorece la participación comunitaria y la intervención de los padres y madres de familia indígenas en el desarrollo de la acción y gestión educativas y, por ende, en la apropiación de la escuela. Este mero hecho resulta fundamental en la situación actual de los pueblos indígenas y para los planteamientos que ellos vienen construyendo. No es raro por ello que sean las propias organizaciones indígenas latinoamericanas y sus líderes los que reivindiquen la EIB como estrategia constitutiva de sus proyectos políticos.

Este balance quedaría incompleto si no se puntualizaran las necesidades que aún confronta el campo. Entre los principales están las referidas a la transformación pedagógica de muchos de los proyectos y programas en curso, las tocantes a la formación de recursos humanos, las referidas al aprendizaje y a la enseñanza adecuados y eficientes del idioma hegemónico europeo como segunda lenguas, las relacionadas con la literalización de la sociedad y aquellas que hacen a la ampliación de la cobertura hacia los contextos urbanos.

En cuanto a la necesaria transformación pedagógica, cabe destacar el origen lingüístico, primero, y antropológico, después, que caracteriza a la EIB, como resultado de la ausencia casi absoluta de pedagogos preocupados por la educación de la población indígena. No es raro, por ello, que el énfasis de esta modalidad haya estado

puesta, hasta hace muy poco tiempo, en los aspectos lingüísticos y culturales, sin que la reflexión pedagógica mereciera suficiente atención. Como es de entender, si bien la incorporación de las lenguas indígenas al proceso educativo genera, de por sí, nuevas y ricas relaciones sociales en el aula, es menester trascender la esfera de la comunicación y la interacción social para propiciar más ocasiones para un aprendizaje significativo en las aulas indígenas. Esta situación se viene remontando últimamente por la incursión en la pedagogía que lingüistas y antropólogos han venido haciendo y no necesariamente, y como debería ser, como resultado de una mayor preocupación de pedagogos y maestros por la educación de las poblaciones indígenas.

Cabe, sin embargo y en este sentido, reconocer también que la apertura de las reformas educativas respecto de la EIB contribuyen, por una parte, a hacer evidentes los vacíos pedagógicos mencionados y, por otra parte, a interesar a pedagogos y maestros por esta modalidad así como en la búsqueda de alternativas de solución. Es en el marco de estas reformas, y a la luz de las nuevas corrientes sobre el aprendizaje y del auge que ha alcanzado el constructivismo social en la región, que se encuentran nexos importantes que sustentan con mayor fuerza la EIB, particularmente en lo que atañe a la recuperación y aprovechamiento escolar de las experiencias y conocimientos previos de los educandos; y que generan nuevas y más estimulantes condiciones de aprendizaje. Tal es el caso, por ejemplo, del aprendizaje cooperativo, noción que guarda también relación con prácticas culturales indígenas que apelan a la solidaridad, al aprendizaje inter-pares y al trabajo compartido. Este nuevo enfoque respecto del aprendizaje podría contribuir además a hacer menos difíciles las condiciones de las escuelas multigrado o uni y bi docentes del área rural a las que, en muchos casos, asisten niños y niñas indígenas y en las que, en muchos casos, se desarrollan programas y proyectos de EIB.

Los cambios en curso y la mayor atención que ahora recibe la formación inicial de maestros indígenas, si bien no logra todavía satisfacer las necesidades de maestros en las áreas indígenas, contribuye también al replanteamiento pedagógico de la EIB. No obstante, existe una necesidad imperiosa de más y mejores maestros que, en posesión de una lengua indígena a nivel oral y escrito, y seguros de su identidad etnocultural, sean capaces sistematizar y aprovechar los conocimientos y saberes comunitarios así como de liderar un movimiento pedagógico que involucre a las comunidades indígenas en el desarrollo educativo.

Pero quizá los mayores desafíos que la EIB tiene ante sí estén relacionados, primero, con asegurar un adecuado y eficiente aprendizaje del idioma hegemónico europeo como segunda lengua --sea éste el castellano o el portugués-- y, en segundo término, con la apropiación efectiva de la lengua escrita, de manera que ésta contribuya a la literalización de la sociedad indígena. Si bien ambos aspectos están condicionados por la funcionalidad social que actualmente tienen tanto el segundo idioma como la escritura en las sociedades indígenas, la situación es aún más delicada en el caso de la literacidad pues aun cuando la mayoría de comunidades indígenas es hoy bilingüe, en ellas la escritura encuentra espacios limitados de práctica en tanto se trata de sociedades eminentemente orales.

Finalmente, cabe señalar que, como producto de los procesos migratorios que se han venido incrementando en toda la región en las últimas décadas, la población indígena ya no se ubica únicamente en las áreas rurales sino que es cada vez mayor el número de indígenas urbanos que no sólo requiere sino que también reivindica una atención educativa diferenciada. No estamos más ante una dicotomía rural –urbano, pues, en las últimas décadas la presencia indígena se ha hecho cada vez más visible en varias ciudades capitales como el Distrito Federal de México, las ciudades de Lima, Santiago de Chile, Quito y Guayaquil e incluso Buenos Aires. Producto de la migración interna o externa, como en el caso argentino, tales ciudades albergan números crecientes de indígenas que a menudo llevan consigo sus lenguas y culturas y las reproducen en el espacio urbano. Si bien y dado el tamaño de tales ciudades, los indígenas pueden a veces pasar desapercibidos, su visibilidad resulta mayor en algunos barrios o microciudades de estas mega conformaciones urbanas. Así, por ejemplo, en algunas comunas de Santiago de Chile habitan más de medio millón de mapuches y en barrios periféricos de Lima y Guayaquil viven más de 600.000 y 300.000 quechua hablantes, respectivamente. Más de medio millón de quechua hablantes originarios de áreas quechua hablantes de Bolivia residirían ahora en Buenos Aires.

Fenómenos como éstos no son exclusivos de las ciudades anotadas y marca más bien la cotidianeidad de casi todas las capitales latinoamericanas, con muy pocas excepciones. Cabe a este mismo respecto anotar la particular situación de los mapuches que habitan en territorio chileno, el 75% de los cuales se asentarían en ciudades y pueblos de ese país, mientras que únicamente el 25% de ellos residiría ahora en los espacios rurales tradicionales (J. San Miguel, comunicación personal).

La presencia indígena en zonas urbanas no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásicos de las ciudades latinoamericanas, sino que además trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la sede del poder central. No obstante, la EIB no ha logrado aún desarrollar propuestas para este nuevo tipo de situaciones en tanto concebida para atender a población rural, por lo general monolingüe en la vernácula o bilingüe incipiente de vernácula y castellano. Pese a ello algunas experiencias están en curso en escuelas urbanas de Bilwi (Nicaragua), Quito y Santiago.

2.2 **Interculturalidad para todos**

Como se ha señalado, éste es un desarrollo relativamente reciente en la legislación educativa latinoamericana y constituye parte de la nueva desiderata educativa regional, antes que una realización sobre la que podríamos dar cuenta. Si bien en por lo menos 11 países de la región (cf. Moya 1998) la legislación educativa actual considera la interculturalidad, ya sea como una transversal (Honduras, Chile, México, entre otros) o como un eje de todo el sistema educativo (Bolivia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Perú); vale decir, como una educación intercultural para todos, poco es todavía lo que se avanzado en esta dirección.

Los avances limitados observados en este campo tienen que ver fundamentalmente con:

a. el énfasis puesto en la elaboración teórico-conceptual, en desmedro de la proposición estratégico-metodológica;
b. el escaso aprovechamiento de los espacios institucionales que se abren tanto por efectos de la descentralización de los sistemas educativos, cuanto de la práctica vigente de los proyectos educativos institucionales o de centro que proveen ámbitos para la reinscripción de las culturas locales así como para el replanteamiento de la relación entre la institución educativa y las comunidades en las que ésta se inserta;
c. la mayor atención prestada al plano de los contenidos curriculares, antes que a la interacción en el aula y al trabajo cotidiano de maestros y educandos;
d. las consecuentes dificultades para operativizar la teoría y para buscar nexos con otras perspectivas como la resolución de conflictos;
e. el propio hecho que la propuesta de interculturalidad surgió en y desde el contexto indígena y se construyó el binomio de educación intercultural

bilingüe, como inseparable, que conlleva a menudo sólo a mirar hacia adentro, cuando, en rigor, la interculturalidad también tiene que ver con el relacionamiento externo y con el posicionamiento ante el mundo; y,

f. pese a lo que se acaba de señalar, la dificultad que implica establecer o abordar relaciones entre culturas sin tomar necesariamente en cuenta una de las lenguas que precisamente vehicula y traduce el sentido de una de las dos culturas en cuestión. Tal vez sería más fácil abordar la discusión de la interculturalidad sobre la base del descubrimiento que los educandos establecen de categoría culturales implícitas en la comunicación y en la expresión a través de la apropiación de algunos elementos de una lengua indígena. Como se sabe, son sumamente escasas las instancias en las que un educando no-indígena se aproxima a un idioma indígena y lo aprende.

Por lo demás, cabe señalar el desafío que esta nueva posición --de interculturalidad para todos-- les plantea a maestros y alumnos hablantes de la lengua hegemónica y portadores de la cultura dominante, en tanto se trata no sólo de tolerar las diferencias sino de respetarlas, revalorarlas y aceptarlas positivamente desde una perspectiva distinta que concibe la diversidad como recurso. Como se ha señalado, hasta hace muy poco tanto la legislación como el imaginario latinoamericanos veían la diversidad como un problema que era necesario erradicar. Para mucha gente, ésta sigue siendo una concepción válida, son pocos los que consideran ahora la diversidad como derecho y menos aún quienes la conciben como un recurso capaz de potenciar un desarrollo humano diferente y sostenible en contextos multiétnicos como los latinoamericanos. De ahí que la interculturalidad para todos siga constituyendo una asignatura pendiente y necesaria en la agenda educativa latinoamericana.

3. Los escenarios deseables en la educación latinoamericana

De lo hasta ahora expuesto, no cabe la menor duda que es menester darle más fuerza y vigencia al deseo y a la propuesta de interculturalidad para todos, en tanto una innovación tal conllevaría, de un lado, a la revaloración y recuperación de la conciencia histórica de los sujetos implicados en la acción educativa y, de otro, a la práctica de la vida en convivencia, aceptando nuestras diferencias en cuanto a formas de ser, pensar, sentir y actuar. Para que este ideal se haga realidad, tendríamos, como de hecho ha ocurrido en la historia de la educación latinoamericana, que actuar en diversas esferas a la vez.

En primer término, debería consolidarse aquella educación intercultural y bilingüe ofrecida a los educandos indígenas de la región, que habitan tanto en ámbitos urbanos como en los rurales, para que, sobre la base de la recuperación y reconstrucción de sus historias, conocimientos y saberes y de la consecuente seguridad personal y autoestima que tales procesos les permitan, posibilitar la apropiación selectiva y crítica de elementos y productos de otras culturas así como de la cultura universal que los habilite para encontrar respuestas nuevas y creativas a los problemas que confrontan sus sociedades en aras de mejores condiciones de vida. En tal camino, la apropiación de la lengua escritura, tanto en el idioma ancestral como en una segunda lengua, debe ser vista como una herramienta indispensable de la transformación de las sociedades indígenas en letradas. Junto a ello habría también que promover la apropiación de otras formas de registro y producción comunicacional, incluidas las audiovisuales, que hagan posible la recuperación y sistematización de conocimientos y saberes ancestrales así como la participación de los mayores, hombres y mujeres, en este ambicioso proyecto socioeducativo y cultural.

En este mismo rubro habría que considerar la atención educativa de las poblaciones indígenas separadas por las fronteras de los actuales Estados, en aras de una educación de mejor calidad y equidad y con vistas a la reconstrucción de necesarios lazos de intercambio que aprovechen las ventajas comparativas que ahora ofrecen las políticas y propuestas de integración subregional y regional. Este tipo de integración quizás sea más factible y sostenible a través de las poblaciones indígenas y de sus particulares lecturas histórico-sociales que desde las perspectivas e historias de las poblaciones criollo-mestizas. Cabe recordar a este respecto que son numerosos los casos de pueblos indígenas que habitan a uno y otro lado de las fronteras. Tales son los casos, por ejemplo, de los quechuas que habitan en seis o siete estados nacionales (Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y parece que también Brasil), de los aimaras que habitan hasta en cuatro países distintos (Perú, Bolivia, Chile y Argentina), de los machineri y yaminahua con comunidades en la región amazónica de Perú, Bolivia u Brasil y de los miskitus y mayangnas en dos países centroamericanos (Honduras y Nicaragua).

En segundo lugar, habría que insistir tercamente en la operativización de los dispositivos legales vigentes, en lo que atañe a la interculturalidad para todos, a través de la experimentación de propuestas y estrategias metodológicas que conlleven a los cambios de mentalidad necesarios que contribuyan a que se abran las conciencias de los no-indígenas para que logren aceptar positivamente la diversidad y valorar los

productos y conocimientos y saberes indígenas. En ese proceso puede ser de utilidad destacar las contribuciones indígenas al mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades hegemónicas latinoamericanas, tanto históricamente como en la hora actual, en relación con la posición que los indígenas, por lo general, asumen frente a la naturaleza y en su papel de defensores del medio ambiente. También será de utilidad deconstruir el ideal del monolingüismo y propiciar el descubrimiento de la naturaleza plurilingüe del planeta.

En tercer lugar y complementariamente con la mirada hacia el interior de nuestras sociedades, es menester sobre tal base plantear también la interculturalidad como propuesta más amplia de relacionamiento y de negociación de sentidos y significados, de forma tal que los educandos latinoamericanos se preparen para enfrentarse a una situación creciente de contacto e interrelación, real o virtual, con otras realidades, expresiones y manifestaciones culturales y lingüísticas. Se trataría en este caso de propiciar también una interculturalidad hacia fuera. Esta, sin embargo, requiere de la anterior para que se dé sobre bases más sólidas basadas en el respeto por lo propio y en la autoconfianza y autoestima.

Tales situaciones, nos sitúan ante desafíos diversos que es preciso atender, primero concibiendo la educación intercultural como enfoque de atención a la diversidad y que, como resultado de su propia naturaleza, debe también ser plural y librarse del yugo de la tradición homogeneizante y uniformizadora que históricamente ha marcado a la educación latinoamericana. Sea bilingüe o no, la educación intercultural, con base en principios compartidos destinados a asegurar la vida en convivencia en contextos de diversidad cultural, deberá implementarse a través de estrategias igualmente diversas y constituirse en una real transversal de todos nuestros sistemas educativos.

Junto a ello será necesario resolver problemas que ahora impiden o limitan la puesta en vigencia de la propuesta de interculturalidad para todos; a saber y entre ellas,

a. la recuperación para los currículos nacionales de las historias no-oficiales que tienen ver con la presencia indígena y con la de otras poblaciones culturalmente diferenciadas, como la afroamericana y la resultante de otros procesos migratorios a la región;
b. la incorporación a los currículos de conocimientos y saberes indígenas y de las contribuciones que las sociedades indígenas han hecho al patrimonio universal y, en segundo término, también las contribuciones de otras colectividades étnica y culturalmente diferenciadas;

c. la recuperación y sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo ya sea escrito o audiovisual;
d. el ejercicio de actividades de simulación de roles, de manejo y resolución de conflictos y de búsqueda de consensos;
e. la transformación de las prácticas de aprendizaje, con base en el aprendizaje cooperativo;
f. la incorporación de los padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo.

Para hacer todo esto posible el docente no sólo debe cambiar de punto de vista respecto de su desempeño profesional y de su rol en la escuela y en la comunidad, sino también estar dispuesto a una acción distinta y más relacionada directamente con la comunidad o el barrio en el cual trabaja y con los conocimientos y saberes que tal colectividad ha acumulado en el tiempo y posee. Así, junto a la discusión en cuanto a la necesidad de que docentes y educandos se apropien de las nuevas y modernas herramientas de aprendizaje, es también imprescindible rediscutir la necesidad de que docentes y alumnos examinen y reconstruyan sus relaciones con el entorno inmediato del centro educativo, en aras de un aprendizaje más significativo y situado. Además, y como se ha podido apreciar, la discusión de la cuestión de la interculturalidad nos ha llevado en última instancia a plantear una educación más equitativa y, por ende, de mayor contenido democrático en tanto se plantea una relación más justa y equitativa entre colectivos que el proceso colonizador y el mestizaje jerarquizaron en desmedro de lo ancestral latinoamericano.

4. Puntos de cierre

Como se habrá podido apreciar, frente a la multietnicidad, a la pluriculturalidad y al multilingüismo que caracterizan a la región, desde el trabajo directo en los territorios indígenas y en directa interacción con sus pobladores surgió un enfoque educativo destinado a atender de manera diferenciada a las poblaciones de habla vernácula, que gradualmente llegó a convertirse en lo que ahora se conoce como EIB. Si bien inicialmente dirigida a educandos miembros de pueblos, culturas y lenguas minorizadas y orientada a contribuir a que éstos recuperen la confianza perdida respecto de sí mismos, de sus pueblos y de sus instituciones culturales y lingüísticas, la EIB gradualmente transciende la esfera indígena para impregnar con sus ideas, propuestas y utopías el conjunto de la educación latinoamericana en un momento en el cual, tal vez como nunca antes, la humanidad se ve ante la necesidad de aprender a

convivir en un mundo de múltiples diferencias en aras de consensos y de proyectos comunes que aseguren la supervivencia en el planeta.

Aunque en sus inicios no fue un quehacer de pedagogos sino de lingüistas y antropólogos, la EIB requiere de la participación de profesionales de la educación que contribuyan a hacer de ella una herramienta más potente y válida para resolver problemas que le atañen a la educación latinoamericana en general. Tal es el caso del énfasis que hoy se pone en todo el continente en la importancia que para el aprendizaje tienen, de un lado, las experiencias y conocimientos previos de los educandos y, de otro, que el aprendizaje sea significativo, situado y cooperativo. Principios como éstos, de una u otra forma, estuvieron siempre presentes en toda propuesta de educación bilingüe, sin importar el signo o la orientación que ésta tuviese, precisamente por el hecho de partir de lo local y desde ahí proyectarse hacia lo universal. La educación bilingüe comenzó por donde había que hacerlo: por las necesidades y características particulares y específicas de los educandos y al hacerlo hizo de sus experiencias, saberes, conocimientos y valores parte y contenido del currículo escolar. Asimismo, por desarrollarse en contextos en los cuales lo colectivo y lo comunitario tienen mayor fuerza que en las áreas urbanas, propició también ese aprendizaje interpares que ahora vemos como potencial mecanismo de mejoramiento de las condiciones y climas en los que se da el aprendizaje escolar.

Quien sabe si lo más significativo haya sido el énfasis puesto en la lengua local o en el idioma que mejor conoce el niño, como principal instrumento del aprendizaje, pues a través de esa herramienta ha sido posible dotar a los procesos de aprendizaje de significación y relevancia. Siendo la educación un acto eminentemente comunicativo, la selección del idioma de la escuela y de la enseñanza se convierte en nodal y en condición sine qua nom para el aprendizaje de los niños. Si bien ésta no es más que una verdad de Perogrullo, el afán civilizatorio, homogeneizador y uniformizador que se arrogó la escuela latinoamericana de los siglos XIX y XX, nos hizo perder de vista que, antes que nada, había que garantizar que niños y niñas pudiesen comunicarse entre sí, con sus maestros y con la propia institución educativa, pues sólo de esa manera podrían aprender y, sobre todo, utilizar lo aprendido para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos y sociedades a los que pertenecen.

Es por ello que queremos insistir en que la escuela del siglo XXI debe considerar las lenguas y culturas amerindias tanto como medios válidos de aprendizajes más ricos y significativos cuanto como recursos que nos iluminen en la construcción de esas

sociedades más democráticas que anhelamos y a las cuales la educación latinoamericana debería dirigirse. Sólo aprovechando nuestra especificidad y reinscribiendo nuestra heredad como válida estaremos los latinoamericanos también en condiciones de inscribirnos en el proceso de globalización con rostro propio. Una educación intercultural para todos puede contribuir a este fin.

Referencias

Amadio, Massimo
1995 **La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global**. Documento de trabajo. Ginebra: BIE/UNICEF.

Colectivo AMANI
1994 **Educación intercultural**. Madrid: Editorial Popular.

Collier, Virginia
1992 "A synthesis of studies examining long term language minority student data on academic achievement". En **Bilingual Research Journal**. Vol. 16: 1/ 2.

Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)
1991 **Hacia una educación intercultural bilingüe**. La Paz: Jayma.

Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO
1997 **Nuestra diversidad creativa**. Madrid: Fundación Santa María - UNESCO.

Conde, Ramón
1993 "Lucha por la educación indígena. 1900-1945". En **Data** No. 5. Revista del Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos. Número monográfico: **Reformas educativas en la historia republicana boliviana**. 97-124. (Sucre, Bolivia)

Cummins, Jim
1984 "Language proficiency, bilingualism and academic achievement". En J. Cummins **Bilingualism and Special Education: Issues and Assessment and Pedagogy**. San Diego, California: College-Hill.

1986 "Empowering minority students: a framework for intervention". En **Harvard Educational Review**, Vol. 56/1. 18-34.

D'Emilio, Lucia
1994 "Pobreza de la educación y propuestas indígenas: Lecciones aprendidas". En **Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad**. Zinancatepec, México: El Colegio Mexiquense / UNICEF. 489-530.

Deruyterre, Anne
1997 **Pueblos indígenas y desarrollo sostenible: El papel del Banco Interamericano de Desarrollo**. Washington, DC: BID.

ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa)

1993 **Reforma Educativa**. La Paz: Ministerio de Desarrollo Humano, Secretaría Nacional de Educación.

González, María Luisa
1994 "How Many Indigenous People?". En Psacharopoulos, G. & H.A. Patrinos (eds.) **Indigenous People and Poverty in Latin America. An empirical analysis.** World Bank Regional and Sectorial Studies. Washington, D.C.: The World Bank. 21-39.

Hornberger, Nancy y Luis Enrique López
1998 "Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia". En J. Cenoz y F. Genesee (eds.) **Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multiculturalism in Education**. Clevendon: Multilingual Matters. 206-42.

López, Luis Enrique
1996ª "No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación". En: J.C. Godenzzi (editor) **Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia**. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

1996b "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere". En H. Muñoz y P. Lewin (eds.) **El significado de la diversidad lingüística y cultural**. México, D.F. UAM-INAH. 279-330.

1996c "Donde el zapato aprieta: tendencias y desarrollos de la educación bilingüe en el Perú". En **Revista Andina 14/2**. 295-342. (Cuzco)

1998 "La eficacia y validez de lo obvio: lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües". En **Revista Iberoamericana de Educación**. 17. 51-90. Madrid.

1999 Interculturalidad y educación en América Latina. Ms. Cochabamba.

Mosonyi, Esteban y Omar González
1974 "Ensayo de educación intercultural en el zona arhuaca del Río Negro (Venezuela)". En Varios **Lingüística e indigenismo moderno en América Latina**. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.

------------------------ y Francisco Rengifo
1986 "Fundamentos teóricos y programáticos de la educación bilingüe intercultural". En N. Rodríguez, E, Masferrer y R, Vargas. **Educación etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural**. Vol. I. 209-230.

Moya, Ruth
1998 "Reformas educativas e interculturalidad en América Latina". En **Revista Iberoamericana de Educación**, Nº 17. 105-187.

Muñoz, Antonio
1999 **Educación intercultural**. Madrid: Octaedro.

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

1996 **Revista Iberoamericana de Educación. Nº 13. Educación Bilingüe Intercultural.** Madrid.

1998 **Revista Iberoamericana de Educación. Nº 17. Educación, Lenguas, Culturas**. Madrid: OEI.

Patrinos, Henry y George Psacharopoulos
1994 **Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala**. World Bank Working Papers. Washington, D.C.: The World Bank.

Psacharopoulos George y Henry Patrinos
1994 **Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis.** Washington: The World Bank.

Varios
1982 **América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio**. Colección FLACSO 25º Aniversario. San José: EUNED.

Notas

[1] Las lenguas criollas resultaron del contacto entre dos lenguas europeas o entre una de ellas y lenguas africanas o entre alguna de las anteriores y una o más lenguas indígenas.

[2] Esta afirmación es, sin embargo, contestada, si no refutada, por muchos líderes e intelectuales indígenas quienes arguyen que los parámetros utilizados en la medición de la pobreza ignoran aspectos inherentes tanto a la forma de vida indígena, cuanto a los patrones económicos, sociales y culturales en las que ésta se basa.

[3] El Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE) determinó, con base a las encuestas integradas de hogares, que aún en las zonas urbanas del país en las que se aplicaron tales encuestas, los estudiantes indígenas tenían un 40% de probabilidad de repetición frente a un 23% de los no indígenas (ETARE 1993). Tales estimaciones bien hubieran podido ser aún más dramáticas de haberse contado con información sobre lo que ocurre en el medio rural.

[4] Conde 1994: 89 cita un memorial escrito por el líder Santos Marka T'ula en 1924 que ilustra no sólo la manera en la que los indígenas apelan a sus derechos desde la propia legalidad, sino además el afán por apropiarse del castellano, como herramienta de defensa individual y colectiva: "Santos Marka T'ula del cantón Sampidro de Curaguara de la Probincia de Pacajis... rispitusaminti pedi se franquie y la Copia del testemonio que la Compaña hucorro anti Ud. In bosca de su halto divr... mis reclamos esta prisintado anti las autoridadis de Alta Gusticia pidiendo la revista di Disnlindi general en tallado asi pedindo la Escoela fiscal normal...".

[5] La situación colombiana es sui generis, primero, porque allí la modalidad recibe la denominación de *etnoeducación* y las dimensiones bilingüe e intercultural constituyen sólo dos de los varios factores que intervienen en su definición y, segundo, en tanto, a pesar de tratarse de un país con un porcentaje reducido de población indígena (1,7%), la modalidad recibe una importante atención en la política nacional cuanto en la oferta educativa, en tanto por ejemplo 6 universidades del país ofrecen formación profesional en este campo a nivel de licenciatura. El caso boliviano es radicalmente distinto pues se trata de un país de mayoría indígena. Otra particularidad del caso colombiano tiene que ver con el hecho que la propuesta de etnoeducación trasciende el ámbito indígena para hacerse extensiva a la población afrocolombiana.

[6] La población indígena paraguaya difícilmente alcanza el 2% de la población nacional.

[7] Estos congresos se reúnen desde 1995. El primero tuvo lugar en Antigua Guatemala, el segundo en 1996 en Santa Cruz de la Sierra Bolivia y el tercero en 1998 en Quito. Cada uno de ellos contó con una participación promedio de 200 participantes provenientes de todos los países latinoamericanos en los que se ofrecen programas educativos de EIB.